

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Bakalářská práce

Ondřej Dufek

Mediální výchova v současných učebnicích českého jazyka

Media Education in Contemporary Czech Language Textbooks

Praha 2011

prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Poděkování

Děkuji prof. Karlu Šebestovi za cenné rady, připomínky a podněty.

Zároveň děkuji Mgr. Evě Lehečkové, která mě přesvědčila, že má smysl se do této práce pustit.

A především děkuji své manželce Eleně za obdivuhodnou trpělivost a nedocenitelné zázemí.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Ondřej Dufek

OBSAH

Úvod.....	9
I. Teoretická východiska.....	10
1 Vymezení pojmů	10
1.1 Mediální gramotnost.....	10
1.2 Mediální výchova	11
2 Základní koncepce mediální výchovy	12
2.1 Obecná situace	12
2.2 Česká republika	13
3 Mediální gramotnost a mediální výchova v RVP	16
3.1 Mediální výchova jako průřezové téma	16
3.2 Styčné body mediální výchovy a českého jazyka.....	17
4 Současná praxe mediální výchovy.....	19
4.1 Existující projekty a učebnice mediální výchovy.....	19
4.1.1 Rozumět médiím	19
4.1.2 JuniorMedia.....	19
4.1.3 Média tvořivě	20
4.1.4 Mediální gramotnost.cz	20
4.1.5 Varianty & Být v obraze.....	20
4.1.6 Kritické myšlení.....	21
4.1.7 Ostatní.....	21
4.2 Mediální výchova v ŠVP	22
II. Analýza učebnic.....	25
5 Východiska.....	25
5.1 Výběr vzorku.....	25
5.2 Metoda.....	26
6 Učebnice pro 1. stupeň ZŠ	27
7 Učebnice pro 2. stupeň ZŠ	31

8	Učebnice pro střední školy	34
9	Shrnutí a charakteristika jednotlivých učebnicových řad	39
9.1	Český jazyk 2–5 pro základní školy	39
9.2	Český jazyk pro 2.–5. ročník základní školy.....	39
9.3	Český jazyk 6–9 pro základní školy	39
9.4	Český jazyk 6–9 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia.....	40
9.5	Český jazyk 1–4.....	40
9.6	Učebnice českého jazyka pro střední školy	41
10	Shrnutí možností mediální výchovy v analyzovaných učebnicích.....	42
10.1	Základní školy	42
10.2	Gymnázia	43
	Závěr	45
	Literatura	46
	Prameny	46
	Odborná literatura.....	47

Úvod

V souvislosti s reformou českého školství se ve vzdělávání objevilo nové téma – mediální výchova. Po letech úvah a příprav je nyní pevně zakotvena v kurikulárních dokumentech a má být vyučována na základních školách a gymnáziích. Jelikož je pojata jako průřezové téma, může být realizována formou začlenění do jiných předmětů. Z nich je mediální výchově přirozeně jedním z nejbližších vzdělávací předmět Český jazyk a literatura. Vystává proto otázka, jaké dnes existují možnosti pro zohlednění mediálních prvků ve výuce češtiny.

Bakalářská práce *Mediální výchova v současných učebnicích českého jazyka* si klade za úkol odpovědět na tuto otázku. Tvrdíme – a na základě dostupných informací doložíme – že taková otázka je relevantní, neboť český jazyk je jedním z nejčastějších rámců mediálněvýchovných aktivit.

Nejprve shrneme nejdůležitější výsledky dosavadního teoretického uvažování na poli mediální gramotnosti a charakterizujeme aktuální stav z pohledu požadavků oficiálních vzdělávacích předpisů i s ohledem na dnešní praxi. Jádrem práce bude obsahová analýza současných učebnic češtiny. Pokusíme se zjistit, nakolik je možné jejich využíváním naplňovat požadavky mediální výchovy.

I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 Vymezení pojmů

1.1 Mediální gramotnost

Pokud bychom se měli pokusit zcela intuitivně vysvětlit pojem mediální gramotnost, možná bychom se přiblížili názoru, že mediální gramotnost představuje zejména „akcent na zvládání komunikace prostřednictvím nosičů slov, písmen, zvuků a obrazů“ (Bína, 2005, s. 7). Ono „zvládání komunikace“ v sobě ovšem obsahuje ne zcela triviální aspekty, které považujeme za hodné pozornosti.

V současné době panuje v hlavním proudu (především českého) teoretického uvažování o mediální gramotnosti relativní shoda v otázce definování tohoto pojmu¹. Srovnáme-li větší množství definic z různých zdrojů, můžeme identifikovat několik klíčových konstant.

Především je to „sbíhavá dvojkolejnost“, vyplývající z toho, že mediální gramotnost má dva rozměry – „kritický (teoretický), zaměřený na kritickou reflexi a analýzu médií, a dovednostní, jehož náplní je praktická tvorba mediálních produktů, prostřednictvím níž se žáci učí rozumět médiím“ (Plášek, 2004). V definicích tak nacházíme formulace jako „soubor poznatků a dovedností“ (např. Mičienka – Jiráček, 2007, s. 9). Tato dvojjedinnost nachází částečně oporu v konceptech kriticko-hermeneutickém a learning by doing; o nich více v kapitole 2.

Jen málo pozměněnou podobou tohoto pojetí je tematizace jednotlivých schopností, které by měl mediálně gramotný člověk mít; tyto náhledy víceméně sledují logiku klasických přenosových komunikačních modelů ve smyslu příjmu sdělení, jeho zpracování a vyhodnocení a produkce vlastního komunikátu. Jinými slovy jde o schopnost získávat, analyzovat, hodnotit a komunikovat mediální sdělení (Aufderheide, 1993; Vráňková, 2004a).

Poněkud odlišná je distinkce založená na pozitivním či negativním vymezení mediální gramotnosti. Pozitivní dimenze představuje využívání médií ku svému prospěchu, negativní znamená především schopnost bránit se před jejich tlakem a vlivem (Šebesta, 1996, s. 159–160).

Krom toho se ještě obvykle zdůrazňuje komplexnost a komplikovanost současného sociálního prostředí, způsobovaná do značné míry právě médii. Hovoří se o „málo přehledné nabídce mediálních produktů“ (Jiráček – Wolák, 2008), o potřebě „orientac[e] ve společnostech, které mají bohatě rozvinuté mediální systémy“ (Mičienka – Jiráček, 2007, s. 285) apod.

¹ Pochopitelně i přesto existuje mnoho diskutovaných otázek; jejich přehledné shrnutí viz Hobbs, 1998.

Bohužel jsme nenalezli žádnou definici, která by adekvátně zohledňovala všechny výše uvedené aspekty. Proto nabídneme vlastní shrnující charakteristiku. Mediální gramotnost je tedy:

- schopnost kriticky reflektovat média, jejich obsahy a společenské role;
- schopnost vytvářet mediální produkty;
- schopnost pozitivně využívat média pro své vlastní potřeby;
- schopnost účinně odolávat negativním vlivům mediálního působení;
- schopnost orientovat se v komplexním prostředí mediálně saturovaných společností.

1.2 Mediální výchova

Vztah mediální výchovy a mediální gramotnosti je jednoduše řečeno vztahem prostředku a cíle. Mediální výchova je tedy definována pomocí mediální gramotnosti jako „[v]ýchova k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení“ (Průcha – Walterová – Mareš, 2001, s. 119), jako „záměrné výchovné působení na dosažení určitého stupně mediální gramotnosti“ (Mičienka – Jiráček, 200, s. 285), nebo také jednoduše jako „výchova k životu s médii“ (Jiráček – Wolák, 2008).

2 Základní koncepce mediální výchovy

2.1 Obecná situace

Jak již bylo naznačeno v minulé kapitole, současná mediální výchova je v podstatě dvouzdrojová – sestává ze dvou základních složek, poznatkové a dovednostní. Těm do jisté míry odpovídají dva přístupy k mediální výchově, kriticko-hermeneutický a learning by doing.²

Kriticko-hermeneutický přístup je typický zejména pro kontinentální Evropu, Skandinávii a Kanadu. Vychází z kritické větve teorií médií, frankfurtské školy, britských kulturních studií aj. „Klíčovými pojmy diskutovaného přístupu k mediální výchově jsou kritický přístup (kritická reflexe) a interpretace mediovaného sdělení“ (Vráňková, 2004c).

Druhým přístupem je tzv. learning by doing, prakticky zaměřená větev mediální výchovy pěstovaná hlavně ve Spojených státech. Předpokládá, že si žáci osvojí potřebné poznatky a dovednosti tím, že si sami vyzkouší, jak média fungují – vytvářejí vlastní mediální obsahy, učí se pracovat v redakčním kolektivu, seznamují se při práci s nejrůznějšími vlivy a omezeními. Oblíbené je vydávání školních časopisů (či provozování jiných médií).

Oba přístupy jako celek můžeme označit za tradiční pojetí mediální výchovy, chceme-li je odlišit od jiného, tzv. teleologického přístupu. „Ten úzce souvisí s rozšířením digitálních technologií, které narušují předchozí rozdělení rolí na aktivního producenta a pasivního příjemce mediovaného sdělení“ (Vráňková, 2004b).

Z hlediska cílů a obsahu vyděluje Pier C. Rivoltella (2001) čtyři modely mediální výchovy³:

- model kanadský – zaměřuje se na rozvíjení kritického myšlení a na rozvoj aktivního občanství;
- model Spojených států – zaměřuje se na obranu před sexem a násilím;
- model latinskoamerický – zaměřuje se na rezistenci vůči ideologii a zároveň na posílení etických, náboženských a rodinných hodnot;
- model australský – jeho hlavním cílem je ochrana minorit.

Mediální výchova se utvářela postupně a její kořeny jsou kladeny někdy ke Komenskému, jindy až do antického Řecka (viz Mičienka – Jiráček, 2007, s. 10), nicméně skutečný rozvoj přišel až po druhé světové válce. Prvním impulsem byla nacistická propaganda a pocit nutnosti umět

² Kriticko-hermeneutický koncept má blíže k poznatkům, learning by doing zase k dovednostem. Ve skutečnosti však každý přístup více či méně zohledňuje obě složky.

³ Citováno dle Numerata, 2004.

se takovému působení bránit. V Německu proto do výuky mateřského jazyka vstoupilo kritické čtení novin. Druhým hlavním podnětem byla komercializace médií (především televize) od 50. let v USA a později také v Evropě. „Americké výzkumy z 60. let 20. století naznačily, že nastupující generaci dělá stále větší potíže rozeznat v televizním vysílání zpravodajskou informaci od reklamního sdělení a údajům ze zpráv přikládá stejnou váhu jako údajům z reklamy“ (tamtéž).

2.2 Česká republika

V českém prostředí (pomineme-li již zmíněného Komenského⁴) se zárodky mediální výchovy objevily na přelomu 20. a 30. letech 20. století na stránkách časopisu *Duch novin*, který obsahoval rubriku Noviny ve škole.

Poté se však mediální výchova dostala ke slovu v podstatě až po roce 1989. Podle Karla Šebesty (2005, s. 128) hrály v jejím konstituování roli čtyři faktory:

1. nevyspělost a velká proměnlivost české mediální sféry v 1. polovině 90. let;
2. pomalá adaptace veřejnosti na nové nastavení mediální sféry;
3. stav vzdělávacích programů neumožňující začlenění mediální výchovy do škol;
4. stav výzkumu a vzdělávání v oboru masové komunikace na vysokoškolské úrovni.

Spolu s tím, jak se postupně měnila situace ve všech uvedených ohledech, začalo se uvažovat o mediální výchově.

Jedním z nejvýraznějších českých teoretiků médií a vzdělávání je právě Karel Šebesta (1996), který koncipoval mediální výchovu jako specifickou součást širěji chápané výchovy komunikační. Prvním úkolem komunikační výchovy je pěstovat běžné dorozumívací dovednosti žáka. K tomu dále přibývají komunikační aktivity spojené se studiem. Konečně třetí oblastí je komunikace ve veřejném prostoru, kde na rozdíl od předchozích výrazně převládá právě masová/mediální komunikace.

Více pozornosti Šebestově pojetí mediální výchovy věnujeme v kapitole 3.2.

⁴ Jan Ámos Komenský „považoval noviny za významný zdroj poučení a požadoval, aby čtení novin bylo součástí výuky. Komenský byl současně prvním autorem, který se pokusil o výklad mechanismu působení médií ve společnosti. V Labyrintu světa přirovnává novináře (šířitele zpráv) k píšťcům, kteří lákají lidi na různé melodie.“ (Jiráček – Wolák, 2008).

Vzhledem k současnému stavu má zřejmě nejvlivnější postavení koncepce Jana Jiráka, který je autorem Rámcových vzdělávacích programů mediální výchovy (Jirák, 2000 a 2001). Jirák formuluje šest základních poznatků, které tvoří půdorys mediální výchovy:

- Média nejsou zrcadlo světa.
- Příjemci nejsou pasivní masa, nýbrž aktivní uživatelé.
- Média (spolu)konstituují veřejný život, životní styl apod.
- Média nabízejí nejrůznější typy obsahů, které se opakují a vytvářejí si svébytné výrazové prostředky.
- Média tvoří zvláštní druh institucí s vlastní strukturou, dějinami a pravidly fungování.
- Média jsou ekonomické subjekty pohybující se na dvojím trhu – čtenářům prodávají své produkty a inzerentům prodávají své čtenáře (resp. jejich pozornost), přičemž příjmy z inzerce jsou větší.

(Jirák, 2004, s. 190–191; Mičienka – Jirák, 2007, s. 12)

Detailněji se této koncepci budeme věnovat v následující kapitole. Prozatím alespoň poznamenejme, že obecně pojímá mediální výchovu jako průřezové téma, které prochází různými vzdělávacími obory a doplňuje je. Teoreticky vychází z tradičního přístupu kombinující poznatkový i dovednostní rozměr.

Než se však budeme věnovat aktuální úpravě mediální výchovy v kurikulárních dokumentech, zmíníme ještě jeden výrazný počín na poli českého uvažování o mediálním vzdělávání. Je jím pragmatistické pojetí mediální gramotnosti, které prezentuje Daniel Bína (2008). Pojem pragmatismus u něj odkazuje k filozofii, chápající člověka především jako jednající bytost, přičemž nedílnou součástí tohoto jednání je jazyk a komunikace.

Bína (2008, s. 27n.) vychází z kritiky majoritních přístupů k mediální gramotnosti a výchově, mezi něž řadí přístupy:

- pastorační, vyrůstající především z církevního prostředí a německé mediální pedagogiky;
- mediologický, uplatňovaný teoretiky médií a žurnalistiky, sémiotiky, sociology aj.;
- praktický, kam spadá technologie vzdělávání, informatika apod.

Jelikož je dominantní česká koncepce mediální výchovy podle těchto měřítek nejspíše mediologická, omezíme se na tuto oblast. Bína jí vyčítá, že „spočívá (jednostranně) na základní představě, či implicitním předpokladu, že mediální gramotnost je pouhou funkcí poučenosti o (mas)mediích, jejich technických a organizačních souvislostech a jimi přenášených

produktech“ (Bína, 2008, s. 41). Dále pak odsuzuje omezování mediální gramotnosti na 1) nekritické učení se zacházet s nejrůznějšími technickými novinkami a 2) normativní nauku o fungování médií ve společnosti.⁵ Ve svém pojetí prosazuje tuto myšlenku: Jelikož je mediální gramotnost navázána na komunikační kompetenci, měla by být spolu s ní chápána jako nikoliv okrajové, nýbrž centrální téma celého vzdělávání.

Ničeho nenamítáme proti přesvědčení, že komunikace (včetně masové a mediální) má být vskutku jádrem edukačního procesu. Nesdílíme však Bínovu skepsi; z jeho výkladu implicitně vyplývá, že jím kritizované přístupy jsou reálně široce uplatňovány. My jsme ovšem přesvědčeni, že vše, co kritizuje, by bylo aktuální české mediální výchově zakotvené v RVP pouze podsouváno.

⁵ Současná česká mediální výchova však podle našeho mínění nepatří do žádné z těchto skupin.

3 Mediální gramotnost a mediální výchova v RVP

3.1 Mediální výchova jako průřezové téma

Mediální výchova je v soustavě českých kurikulárních dokumentů zachycena v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (dále jako RVP ZV) a *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* (dále jako RVP G), a to jako tzv. průřezové téma⁶. To znamená, že je jedním z témat, která „procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. [...] Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností“ (RVP ZV, s. 90). Tvoří povinnou část vzdělávání, avšak je na škole, do kterých ročníků ji zařadí a jakou formou ji bude realizovat.

Autor kapitol o mediální výchově v obou dokumentech Jan Jiráček k průřezové podstatě mediální výchovy říká, že „[l]idé by si postupně měli zvyknout, že at' uvažují o společnosti z jakéhokoli pohledu, musí uvažovat i o médiích“ (Vladyka, 2004).

RVP ZV pojednává o mediální výchově poměrně stručně. Definuje její přínos k rozvoji osobnosti žáka, a to v oblasti vědomostí, dovedností a schopností (zejména schopnost zapojit se do mediální komunikace, analytický přístup a kritický odstup, rozvoj komunikační kompetence aj.) na straně jedné a v oblasti postojů a hodnot (například citlivost vůči stereotypům, předsudkům a zjednodušením) na straně druhé. Dále pak uvádí celkem sedm tematických okruhů (RVP ZV, s. 102–103):

Receptivní činnosti

- kritické čtení a vnímání mediálních sdělení
- interpretace vztahu mediálních sdělení a reality
- stavba mediálních sdělení
- vnímání autora mediálních sdělení
- fungování a vliv médií ve společnosti

Produktivní činnosti

- tvorba mediálního sdělení
- práce v realizačním týmu

RVP G v kapitole o mediální výchově navazuje na RVP ZV v přínosech k rozvoji osobnosti žáka a také uvádí tematické okruhy. Ty však nejsou děleny striktně na receptivní a

⁶ Plné znění kapitol o mediální výchově z obou RVP uvádíme v přílohách.

produktivní – obě oblasti se v okruzích propojují. Je prezentováno pět tematických okruhů (RVP G, s. 79–81):

- média a mediální produkce
- mediální produkty a jejich významy
- uživatelé
- účinky mediální produkce a vliv médií
- role médií v moderních dějinách

3.2 Styčné body mediální výchovy a českého jazyka

Odkazy na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, resp. předmět Český jazyk a literatura se objevují v samotných kurikulárních dokumentech. Podle RVP ZV se propojení mediální výchovy s jazykem a jazykovou komunikací týká „zejména vnímání mluveného i psaného projevu, jeho stavby, nejrůznějších typů obsahů a uplatňování odpovídající škály výrazových prostředků“ a dále „[o]svojení základních pravidel veřejné komunikace, dialogu a argumentace“ (RVP ZV, s. 101).

RVP G uvádí, že v rámci českého jazyka „mediální výchova umožňuje využít poznatky o jazykových a dalších znakových kódech při rozvoji kritického čtení textů“, a to tím, že „nabízí žákům aplikaci představ o konstrukci významu předváděného [...], o hře s doprovodnými (konotovanými) významy [...], o stereotypech a mýtech, o kultuře, o roli uměleckého projevu, o realističnosti“ (RVP G, s. 78)

Patrně nejpropracovanější jsou úvahy o vztahu mediální výchovy a českého jazyka v práci Karla Šebesty *Od jazyka ke komunikaci* (Šebesta, 2005). Jak již bylo řečeno v oddíle 2.2, Šebesta chápe mediální výchovu jako součást výchovy komunikační, jejíž role se ve výuce českého jazyka i vlivem RVP v poslední době posílila. Podle něj je mediální výchova vztažena k předmětu český jazyk zaměřena především na pěstování

- „a) dovednosti vyhledávat v různých médiích informace různého typu,
- b) dovednosti přijímat mediální sdělení s porozuměním co největšímu množství přenášených významů,
- c) dovednosti přijímaná sdělení analyzovat a kriticky je hodnotit“ (Šebesta, 2005, s. 132).

Dále pak vymezuje šest pilířových pojmů, jimž se má mediální výchova v rámci českého jazyka věnovat:

- Mediální instituce – kdo komunikuje a proč (lidé v médiích, inzerenti, ...).

- Typy médií a typy textů – typy médií a jejich specifika, funkční kategorie obsahů (zpravodajství, publicistika, zábava, ...), žánrová klasifikace.
 - Mediální technologie – náročnost technologií jako omezující faktor vstupu subjektu na trh, vyjadřovací možnosti médií v závislosti na technologii, požadavky na vybavení příjemců.
 - Jazyk médií – různé sémiotické kódy, konvence.
 - Příjemci – mediální publikum jako heterogenní a rozptýlený soubor individuí, asymetrie postavení autora a recipienta, různost recepce a interpretace sdělení, skupiny příjemců.
 - Mediální reprezentace – vztah textu a reality, stereotypy.
- (tamtéž, s. 132–137)

4 Současná praxe mediální výchovy

4.1 Existující projekty a učebnice mediální výchovy

Mediální výchova jako průřezové téma nabízí možnost být realizována jako součást jiných předmětů, jako samostatný projekt či předmět, anebo jako kombinace obojího. Prvně jmenované variantě se bude věnovat celá druhá část této práce, nyní se však alespoň zmiňme o možnostech, jak uskutečňovat druhou variantu⁷.

V souvislosti s nástupem RVP pro základní vzdělávání a pro gymnázia vznikla celá řada projektů, které se snaží pozvednout úroveň mediální gramotnosti mezi žáky, ale i mezi učiteli, kteří často postrádají nutnou odbornou a metodickou přípravu.

4.1.1 Rozumět médiím

Jedním z nejvýraznějších byl projekt Rozumět médiím nevládní organizace Partners Czech ve spolupráci Centra pro mediální studia FSV UK. Projekt probíhal v letech 2004–2008 a zahrnoval vzdělávací programy pro učitele, diskuze s mediálními odborníky pro školy, metodickou příručku a multimediální CD/DVD.

Projekt je již ukončen, avšak na příručku navazuje publikace *Základy mediální výchovy* (Mičienka – Jiráček et al., 2007). Ta má obdobnou strukturu, některé texty byly převzaty téměř beze změn, jiné jsou doplněny a upraveny. Příručka obsahuje osm kapitol (Masová média, Zpravodajství, Stereotypy v médiích, Regulace a autoregulace médií, Média a zábava, Média a politika, Média a marketing, Reklama), které pokrývají podstatnou část témat mediální výchovy v RVP. Nabízí vždy shrnující teoretický text a několik návrhů lekcí včetně pracovních listů.

Svým zaměřením jsou příručky *Rozumět médiím*⁸ a *Základy mediální výchovy* jedinečnými pomůckami pro realizaci mediální výchovy ve školách, a to v jakékoli podobě.

4.1.2 JuniorMedia

Společnost JuniorMedia Society provozuje či provozovala několik projektů na podporu mediální gramotnosti u dětí. Patří mezi ně Dětská televize, síť redakcí JuniorTV, JuniorRadio a JuniorPress.

⁷ Všechny níže uvedené projekty přirozeně mohou napomáhat i výuce mediální výchovy v rámci jiných předmětů.

⁸ Recenze příručky viz Tošnerová, 2009.

Otázkou je, nakolik aktivní ještě společnost je, neboť na jejích webových stránkách stojí, že prezentace byla zastavena⁹ a v záhlaví webu www.juniorpress.cz se píše, že „[p]ublikační server i doména JuniorPress.cz jsou po 10 letech fungování na prodej“¹⁰.

4.1.3 Média tvořivě

Dalším se skupiny projektů je představitel přístupu learning by doing občanského sdružení Aisis s názvem Média tvořivě. I tento projekt však již patří mezi ukončené¹¹. Byl určen učitelům 2. stupně základních škol a středních škol a zahrnoval semináře a řadu příruček (*Média tvořivě*, překlad britské *Učebnice mediální výchovy, Základy žurnalistiky pro redaktory studentských časopisů* apod.).

4.1.4 Mediální gramotnost.cz

Fakulta sociálních věd UK kromě účasti CEMESu na projektu Rozumět médiím provozuje také portál pro rozvoj mediální gramotnosti a podporu mediální výchovy. Hlavní náplní jsou 1) náměty a návrhy lekcí pro výuku mediální výchovy, které vytvářejí studenti kurzu Mediální gramotnost a mediální výchova pod vedením Mgr. Radima Woláka; 2) e-learningové kurzy v prostředí Moodle. Kromě toho je zde ke stažení publikace *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání* (Jiráček – Wolák, 2007).

Kladem tohoto portálu je poměrně široký záběr zpracovaných materiálů. Bohužel stránky již nejsou delší čas aktualizovány a některé sekce jsou stále nenaplněny.

4.1.5 Varianty & Být v obraze

Společnost Člověk v tísni má ve svém portfoliu dva vzdělávací programy. První z nich, Varianty, není přímo zaměřen na mediální výchovu, ale podle své anotace¹² může i přesto její cíle alespoň částečně naplňovat. Nabízí množství metodických listů zabývajících se stereotypy

⁹ Viz <http://www.juniormedia.cz/>, stav k 3. 1. 2011.

¹⁰ Viz <http://juniorpress.cz/>, stav k 3. 1. 2011.

¹¹ Viz <http://www.aisis.cz/ukoncene-projekty-aisis.html>.

¹² „Program Varianty chce přispívat k rozvoji svobodného a zodpovědného jednotlivce, který se orientuje v současném světě, otevřeně a kriticky přistupuje k informacím a názorům a pozitivně ovlivňuje život společnosti a prostředí, ve kterém žije.“ (<http://www.varianty.cz/index.php?id=2>)

a předsudky nebo pluralitou náhledů v komunikaci. V sekci publikace nalezneme například i text *Kritická analýza mediálního textu* (Hausenblas, 2005).

Druhým je projekt *Být v obraze*, sada multimediálních materiálů na DVD a metodická příručka pro pedagogy, pokrývající v patnácti lekcích témata jako produkce zpravodajství, vliv reklamy, násilí a sex v médiích nebo propaganda.

4.1.6 Kritické myšlení

Dalším projektem částečně směřujícím k mediální gramotnosti vytváří sdružení *Kritické myšlení*, naplňující metody *Reading & Writing for Critical Thinking*. Také zde nalezneme kurzy pro pedagogy, vhodným zdrojem jsou i *Kritické listy*, čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách.

4.1.7 Ostatní

V souvislosti s materiály a projekty, které mohou napomáhat rozvoji mediální gramotnosti, zmíníme ještě několik publikací, které mají většinou podobný charakter: kombinují teoretický přístup k mediální výchově a gramotnosti a jakési uvedení do mediální problematiky (více či méně prakticky pojaté), využitelné učiteli při koncipování výuky mediálních témat.

Teorie a východiska současné mediální výchovy (Niklesová, 2007) shrnuje současné pojetí mediální výchovy v RVP a nabízí důkladný vhled do německé mediální pedagogiky. Obsahuje i kapitolu o možnostech využití mediální výchovy ve výuce českého jazyka a literatury, ale omezuje se pouze na okruhy analýzy mediálních obsahů a přípravy školního časopisu. Kromě toho obsahuje stručný úvod do mediálních studií. V závěru nabízí také několik návrhů mediálněedukačních aktivit.

Publikace *Média, komunikace, vzdělávání* (Olšovská – Kapoun, 2003), vzniklá na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity, představuje souhrn poznatků zařaditelných do mediální výchovy, svým charakterem je však využitelná spíše ve vzdělávání budoucích učitelů než jako učební pomůcka pro základní či střední školy.

Kniha *K mediální výchově* (Frank – Jirásková, 2008) se kromě krátkého zdůvodnění potřebnosti mediální výchovy věnuje hlavně prakticky a pragmaticky orientovanému vzdělávání – poskytuje jakýsi „komunikační manuál“ orientovaný na média, v němž najdeme základní poznatky například z oblasti mediální logiky, reklamní a PR komunikace apod.

Mediální výchova: průřezové téma (Verner, 2007) patří ke klasicky pojatým příručkám. Na nevelkém prostoru shrnuje dějiny i teorii masové a mediální komunikace a prezentuje

informace o různých typech médií, žurnalistických žánrech, manipulativní komunikaci, legislativě, etice aj.

Svým názvem poněkud máte *Mediální výchova v Čechách* (Roth, 2005). Spíše než teoretickou prací o mediálním vzdělávání nebo návrhem vzdělávacích aktivit je totiž popularizačním přehledem autorových zkušeností z médií a jejich „zákulisí“.

4.2 Mediální výchova v ŠVP

Zjistit reálný aktuální stav vyučování mediální výchovy v českých školách je bohužel velmi obtížné. Analýza všech existujících školních vzdělávacích programů (dále jako ŠVP) základních škol a gymnázií je takřka nemyslitelná. Přesto existují jisté kusé informace, které naznačují, jakou pozici mediální výchova ve výuce má. Tyto informace lze čerpat z publikací Výzkumného ústavu pedagogického a z některých akademických kvalifikačních prací věnovaných mediálněvýchovné problematice.

Blanka Havelková ve své diplomové práci provedla výzkum osmi škol (čtyř pilotních¹³ a čtyř nepilotních), z něhož vyplynulo, že „téměř všechny školy realizovaly mediální výchovu formou integrace tematických okruhů do vzdělávacího obsahu vybraných vyučovacích předmětů“ (Havelková, 2007, s. 62). Ojedinele existovaly volitelné předměty více či méně zaměřené na mediální či širěji komunikační problematiku. Poměrně časté je ovšem podle ní vydávání školního časopisu či tvorba jiného média.

K podobným závěrům došla i Lucie Hrdličková, která analyzovala stav zavádění mediální výchovy na gymnáziích v jižních Čechách. Podle ní „[v]ětšina gymnázií (12 z 16) dává přednost začlenění tohoto průřezového tématu do příslušných předmětů, kterými jsou nejčastěji český jazyk, občanská nauka nebo základy společenských věd, dějepis a cizí jazyky“ (Hrdličková, 2007, s. 34). Dodává ovšem, že na školách vznikají i nejrůznější mediální projekty a dvě gymnázia nabízejí svým studentům mediálně orientovaný volitelný předmět. Jedno gymnázium podle výsledků průzkumu realizuje mediální výchovu jako samostatný předmět.

Do třetice uveďme závěry ještě jednoho výzkumu, podporující výše uvedená tvrzení: „Školy MV většinou integrují do jiných předmětů. To je pak často doplněno ještě účastí dětí

¹³ Škola zapojená do projektu Pilot Z (2004 – 2006). „Hlavním smyslem projektu bylo ověřovat na zmíněných pilotních školách některé aspekty výuky podle školních vzdělávacích programů, které si tyto školy v předcházejícím období (od roku 2002) samy vytvořily“ (Havelková 46–47). Více informací na <http://www.vuppraha.cz/clanek/271>.

na různých projektech vztahujících se k médiím. Pokud si škola zvolí MV jako samostatný předmět, půjde spíše o předmět volitelný. Tato forma MV není však na škole jediná možná, neboť všechny děti musí projít nějakým způsobem mediální přípravou.“ (Ištvánková, 2007, s. 37)

Bádání v oblasti začleňování průřezových témat do vzdělávací praxe se věnuje na komplexní rovině Výzkumný ústav pedagogický. Ve shrnutí zkušeností z projektu Pilot Z se uvádí, že „[n]ejčastěji volenou formou pro 1. i 2. stupeň základní školy je Integrace. Pokud je zvolena, pak je uplatněna ve všech ročnících. Integrace je často doplněna dílčími projekty, či projektovými a oborovými dny s komplexněji pojatými obsahy“ (Pastorová, 2008).

Prozatím nejlepší dostupné informace nalezneme ve výzkumné zprávě z dotazníkového šetření, které VÚP provedl v roce 2009. Výzkum se týkal modelových očekávaných výstupů všech průřezových témat, a proto povětšinou nejsou k dispozici údaje týkající se výhradně mediální výchovy. I tak jsou ale podle našeho názoru relevantní.

Ze šetření mezi učiteli (VÚP, 2009, s. 23) vyplývá, že zřetelně nejčastější formou realizace je integrace průřezového tématu do jiných vyučovacích předmětů spolu s projektovou formou. Se značným odstupem následují varianty kombinace přístupů a průřezového tématu jako samostatného předmětu.

Uvedená tvrzení o realizaci mediální výchovy doložíme ještě malou nereprezentativní sondou do konkrétních ŠVP. Pro ilustraci jsme zvolili gymnázia zřizovaná Královéhradeckým krajem¹⁴.

V kraji je celkem 15 gymnázií, z toho u 10 byly k dispozici ŠVP, informace o vyučovaných předmětech byly u všech. Na základě údajů dostupných na jejich webových stránkách jsme zjistili následující:

- Naprostá většina, 14 z 15 gymnázií, realizuje mediální výchovu začleněním do souboru existujících předmětů.
- Jedna škola uskutečňuje mediální výchovu výhradně jako samostatný předmět.
- Formou samostatného předmětu je mediální výchova vyučována celkem na čtyřech gymnáziích; z toho ve dvou případech je to kurz povinný a ve dvou volitelný.

¹⁴ Viz Adresář škol a školských zařízení v Královéhradeckém kraji (<http://www.kr-kralovehradecky.cz/cz/krajsky-urad/skolstvi/vzdelavani/adresar-skol/adresar-skol-a-skolskych-zarizeni-v-kralovehradeckem-kraji--309/>).

- Je-li mediální výchova začleněna do stávajících předmětů, pak je mezi nimi téměř bez výjimky český jazyk.

Tabulka 1

Název školy, město	začlenění do předmětů		samostatný předmět
	nižší gymnázium	vyšší gymnázium	
Gymnázium B. Němcové, Hradec Králové	část ŠVP o průřezových tématech nedostupná		volitelný ¹⁵
Gymnázium J. K. Tyla, Hradec Králové	-	ČJ, ZSV, D, IVT, HV, F	-
Gymnázium, Nový Bydžov	ŠVP není dostupný		-
Gymnázium a SOŠ, Hořice	ČJ, OV, HV, VV, B, VkZ	ČJ, CJ, ZSV, D, HV, VV, F	volitelný
Lepařovo gymnázium, Jičín	ČJ, CJ, OV, HV, D, IVT, F	ČJ, CJ, ZSV, D, HV, VV, IVT, TV, Ch, B, M	-
Gymnázium a SOŠPg, Nová Paka	ŠVP není dostupný		-
Gymnázium, Broumov	-	-	povinný ¹⁶
Gymnázium a SOŠ, Jaroměř	ČJ, CJ, OV, HV, VV, IVT, Z, M	ČJ, CJ, ZSV, IVT, M	-
Jiráskovo gymnázium, Náchod	ČJ, OV, IVT, D, VV, Z, B	CJ, ZSV, D, VV	-
Gymnázium, Dobruška	ČJ, CJ, OV, D, IVT, F	ČJ, CJ, ZSV, D, VV, IVT	-
Gymnázium F. M. Pelcla, Rychnov n. K.	ŠVP není dostupný		-
Gymnázium, Dvůr Králové n. L.	-	ČJ, CJ, D, IVT, M	povinný ¹⁷
Gymnázium a SOŠ, Hostinné	ŠVP není dostupný		-
Gymnázium, Trutnov	ČJ, OV, HV, VV, IVT, Z, F	ČJ, CJ, ZSV, D, IVT, B	-
Gymnázium, Vrchlabí	ČJ, OV, VV, B, TV, Z	ČJ, CJ, ZSV, D, HV, VV, IVT, B, M	-

Zkratky: ČJ – český jazyk, CJ – cizí jazyk, OV – občanská výchova, ZSV – základy společenských věd, D – dějepis, HV – hudební výchova, VV – výtvarná výchova, IVT – informatika a výpočetní technika, F – fyzika, B – biologie, Ch – chemie, Z – zeměpis, M – matematika, TV – tělesná výchova, VkZ – výchova ke zdraví

Všechny dostupné průzkumy tedy ukazují, že mediální výchova je v českých školách ponejvíce realizována v rámci stávajících vyučovacích předmětů. Jelikož je její značná část obsahově blízká předmětu Český jazyk a literatura, považujeme za oprávněné a potřebné pokusit se ukázat, nakolik je možné zprostředkovat žákům poznatky a dovednosti z mediální oblasti s využitím stávajících učebních materiálů. Řešení tohoto úkolu bude náplní následujících kapitol.

¹⁵ V tomto případě je mediální výchova spojena do jednoho předmětu s multikulturální výchovou.

¹⁶ V kvartě a sextě osmiletého gymnázia a 2 ročníku čtyřletého gymnázia.

¹⁷ V sekundě šestiletého gymnázia.

II. ANALÝZA UČEBNIC

5 Východiska

5.1 Výběr vzorku

Jak bylo řečeno v kapitole 3.1, RVP předepisuje mediální výchovu pro základní a gymnaziální vzdělávání. Proto jsme se zaměřili na učebnice pro základní a střední školy.

Pro výběr vzorku materiálu k analýze jsme zvolili tři kritéria. Prvním z nich je *schvalovací doložka* Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy¹⁸. Doložka samozřejmě není zcela nesporným ukazatelem kvality učebnice, tím méně její používanosti v praxi. I přesto se schválení ministerstvem jeví jako jediné dostupné měřítko, podle nějž se lze v tomto ohledu zorientovat na trhu současných učebnic.

Z učebnic, jimž byla udělena schvalovací doložka, jsme dále vybrali ty, které tvoří *ucelenou řadu*. Toto kritérium je vedeno snahou zohlednit možnost dlouhodobější koncepční práce učitele a žáků – mediální výchova jako průřezové téma ostatně vybízí k distribuci jednotlivých tematických okruhů či jejich částí do různých ročníků.

Posledním kritériem byla *aktuálnost*. Snažili jsme se pro jednotlivé úseky vzdělávání, tj. první a druhý stupeň základních škol a gymnázia, vybrat vždy takové učebnicové řady, které mají v průměru nejvyšší rok vydání. Tím by měla být zaručena co největší pravděpodobnost, že autoři již měli možnost zohlednit kurikulární reformu při tvorbě učebních materiálů.

Na základě těchto kritérií jsme v každém úseku identifikovali dvě řady učebnic, aby bylo možno pokrýt variabilitu přístupů a zpracování učebnic. Vybrány byly tedy tyto řady:

¹⁸ „Ministerstvo v souladu s § 27 školského zákona uděluje a odnímá učebnicím a učebním textům pro základní a střední vzdělávání schvalovací doložku na základě posouzení, zda jsou v souladu s cíli vzdělávání stanovenými školským zákonem, vzdělávacími programy a právními předpisy. Seznam učebnic a učebních textů, které mají platnou schvalovací doložku (dále jen "Seznam učebnic"), zveřejňuje ministerstvo ve Věstníku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen "Věstník") a na internetových stránkách ministerstva (www.msmt.cz).

Školy mohou při výuce kromě učebnic a učebních textů uvedených v Seznamu používat i další učebnice a učební texty, pokud nejsou v rozporu s cíli vzdělávání stanovenými školským zákonem, vzdělávacími programy nebo právními předpisy a pokud svou strukturou a obsahem vyhovují pedagogickým a didaktickým zásadám vzdělávání. O použití a výběru učebnic a učebních textů rozhoduje ředitel školy, který zodpovídá za splnění uvedených podmínek.“ (MŠMT, 2006)

- pro 1. stupeň základních škol¹⁹
 - *Český jazyk pro 2.–5. ročník* Evy Hošnové a kol., vydaná nakladatelstvím SPN;
 - *Český jazyk pro 2.–5. ročník* kolektivu autorů v nakladatelství Didaktis;
- pro 2. stupeň základních škol
 - *Český jazyk pro 6.–9. ročník* Evy Hošnové a kol., vydaná nakladatelstvím SPN;
 - *Český jazyk 6–9* Zdeňky Krausové a kol. od nakladatelství Fraus;
- pro gymnázia
 - *Český jazyk 1–4* Věry Martinkové v nakladatelství Tripolia
 - *Učebnice českého jazyka pro střední školy (Mluvnice a Komunikace a sloh)* kolektivu autorů v nakladatelství Fraus.

5.2 Metoda

Při zkoumání vzorku učebnic budeme používat metodu, které se asi nejvíce blíží označení kvalitativní obsahová analýza. Za východisko bereme popis tematických okruhů mediální výchovy a jejich dílčích složek, jak jsou uvedeny v RVP ZV (s. 102–103) a RVP G (s. 79–81). Odpovídající prvky pak budeme hledat v textech učebnic.

Ke kvantifikaci v analýze nepřistupujeme z toho důvodu, že si nejsme jisti, zda by bylo možné objektivně stanovit kritéria pro rozhodování o výskytech. Nechceme, aby výsledky spíše než o povaze zkoumaných textů vypovídaly o našem autorském vkladu.

¹⁹ Na prvním stupni ZŠ nezohledňujeme 1. ročník, neboť příslušné učebnice se v závislosti na specifikách učiva vymykají dalším ročníkům jak náplní, tak i názvem, a netvoří tedy s ostatními ucelenou řadu, byť jsou třeba vydány stejnými autory a nakladateli.

6 Učebnice pro 1. stupeň ZŠ

Zdaleka nejzastoupenějším okruhem v učebnicích češtiny prvního stupně je **Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení**. V jeho rámci má podle RVP ZV (s. 102) učitel žákům pomoci k „pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě [...]; hledání rozdílu mezi informativním, zábavním a reklamním sdělením“. Můžeme zodpovědně říci, že sledované učebnice poskytují v tomto ohledu skutečně rozsáhlou podporu.

Zpravodajství sice není zmiňováno příliš často, ale základní poznatky nechybí. Čtvrtý díl učebnic vzniklých pod vedením Evy Hošnové (2009, s. 80) vede žáky k tomu, aby se naučili sestavit jednoduchou zprávu a aby dokázali posoudit, zda obsahuje všechny podstatné informace (byť se zde přímo s pojmem zpráva nepracuje). Podobně i v řadě učebnic nakladatelství Didaktis, konkrétně v dílu pro 5. ročník (Horáčková, 2007, s. 92) nalezneme primární seznámení s principy zpravodajství. Nechybí teoretická definice:

„Zpráva je krátká informace o události, která se už stala. Nejčastěji se se zprávami setkáte v novinách, v televizi, rozhlasu a na internetu.“ (tamtéž),

ani praktické úkoly:

„1. Pomozte Lence přepracovat její zprávu tak, aby ji šéfredaktor týdeníku přijal a otiskl. Nahrďte zvýrazněná slova. [...]

3. Dokázali byste i vy napsat krátkou zprávu o události, která se stala ve vaší škole, např. o sportovním utkání, divadelním představení, besedě, výstavě? Zkuste ji také nabídnout do školního časopisu nebo ji umístěte na internetové stránky.“ (tamtéž)

Daleko větší pozornost je ovšem věnována reklamní komunikaci. Typickým zástupcem zpracování této problematiky budiž následující příklad:

„a) Prohlédněte si pozorně obrázek letáku. *[leták obsahuje obrázek nablýskaného auta s graficky výrazným textem „V AŠE VÝHRA“ a ve spodní části malým písmem „Pošlete SMS na číslo 123454321 a budete zařazeni do slosování o ceny; pozn. OD]*

b) Jaký dojem v nás chce leták vzbudit? A jaká je skutečnost? Setkali jste se vy nebo vaši rodiče někdy s podobným případem?“ (Hošnová et al., 2009, s. 82).

Rovněž druhá analyzovaná učebnicová řada dopřává reklamě značný prostor, nejvíce opět v učebnici *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. Soustředí se mimo jiné na odlišování reklamních sdělení od informativních:

„Přečtěte si obě dvě ukázky a rozhodněte, která z nich je reklamou na fotoaparát a která popisem přístroje. Své rozhodnutí zdůvodněte.“

„Všimněte si, že reklama může mít blízko k popisu předmětu. Ale pozor! Na rozdíl od popisu nemusí být pravdivá (objektivní). Vlastnosti předmětu jsou často nadsazené, přehnané.“ (Horáčková, 2007, s. 67)

Kromě toho klade učebnice u žáků důraz na pěstování kritické recepce reklamy, jako například v těchto úryvcích:

„Stalo se vám nebo někomu z rodiny, že jste se dali nachytat reklamou? Pokud ano, vyprávějte o tom spolužákům.

Všimli jste si, že se v této reklamě velmi často opakuje spojení *100% nápoj*, *100% osvěžení* atd.? Proč si myslíte, že to tak je? Je možné v těchto spojeních *100%* nahradit přídavnými jmény? Pokuste se o to.“ (Horáčková, 2007, s. 65)

„Pamatuje si, že reklama nabízí nějaké zboží ke koupi. Snaží se přesvědčit co nejvíce zákazníků, proto nemusí být vždy pravdivá. Najít ji můžete v novinách a časopisech, v televizi, rádiu i na internetu. Určitě ji znáte i z reklamních letáků nebo plakátů.“ (tamtéž)

Výše uvedené příklady zároveň poukazují na prolínání s druhým tematickým okruhem, jímž je **Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality**. Poukazují totiž mimo jiné na „rozdíl mezi reklamou a zprávou“ (RVP ZV, s. 102), na jejich funkce. Jiné části tohoto okruhu však naplňovány nejsou.

Zastoupené jsou alespoň v malé míře i informace a úkoly spjaté s tematickým okruhem **Stavba mediálních sdělení**. Hlavně učebnice nakladatelství Didaktis kladou na několika místech podnětně důraz na heterogenitu komunikačních kódů a módů:

„Víte, že zprávy v novinách bývají často doplněny fotografiemi. Zapátrejte v domácím archivu nebo v novinách a časopisech, jistě se vám podaří najít nějakou zajímavou fotografii. Přineste ji do školy a doplňte originální zprávou.“ (Horáčková, 2007, s. 92)

„Přineste do školy list z novin a pokuste se vybranou zprávu se spolužákem přednést jako moderátor televizního zpravodajství.“ (tamtéž, s. 105)

Pozoruhodné je v tomto smyslu to, že žáci mají možnost zamyslet se dokonce i nad principem výběru událostí do zpravodajství, resp. zpravodajských hodnot. K tomu směřuje následující úkol:

„Jste televizní redaktoři. Pokuste se seřadit následující typy zpráv podle jejich přednosti nebo důležitosti.

Sport, ostatní zprávy z domova, kultura, zprávy ze zahraničí, regionální zprávy, kuriozity, aktuální zprávy o povodních.“ (Horáčková, 2007, s. 104)

V pasážích o reklamě můžeme identifikovat i prvky tematického okruhu **Vnímání autora mediálních sdělení**, konkrétně „výrazové prostředky a jejich uplatnění pro vyjádření či zastření názoru a postoje i pro záměrnou manipulaci“ a „výběr a kombinace slov, obrazů a zvuků z hlediska záměru“ (RVP ZV, s. 103).

Například v kapitole Učíme se žít s reklamou učebnice *Český jazyk 3 pro základní školy* (Hošnová et al., 2008, s. 55–57) žákům prezentuje stránku z dětského časopisu, kde je mezi různými informačními boxy zařazeno i jedno neoznačené reklamní sdělení. Úkoly směřují k jejímu rozpoznání:

„a) Najděte v textu místo, kde jsou tyto informace [...]. Která z těchto informací nesouvisí s nadpisem stránky?

b) Proč asi autoři do článku umístili informaci, která s nadpisem nesouvisí?“ (tamtéž)

Následuje didaktický dialog s otázkami, které na reklamu a její výrazové prostředky upozorňují:

„[...] Lenka: ‚Tam žádná reklama není, to by tam bylo napsáno!‘

Kryštof: ‚Ale je! Podívej, celá stránka je modrá, jen tady ten obdélníček je červený. Proč asi?‘

Lenka: ‚Proto, aby byla stránka pěkně barevná, ne?‘ [...]

b) Kterou barvu použijeme, když chceme na něco důrazně upozornit? Ukažte toto místo na obrázku.

c) Jaké písmo zvolíme? Ukažte ho na obrázku.“ (tamtéž)

Učebnice reflektují také otázku role médií v každodenním životě jednotlivce, což je součást tematického okruhu **Fungování a vliv médií ve společnosti**. Již ve 2. ročníku seznamuje učebnice nakladatelství SPN v kapitole Vytváříme si vlastní názor žáka s reklamou:

„a) Určitě jsme už všichni někdy viděli podobný obrázek [*kreslená reklama na panenku, pozn. OD*]. Jak ho nazýváme?“ (Hošnová et al., 2006, s. 124)

a vede ho k úvaze:

„c) Je pro tebe reklama důležitá, když se rozhoduješ, že si něco koupíš?“ (tamtéž)

Učebnice pro 4. ročník téže řady v kapitole Noviny, časopisy, reklama seznamuje žáky se základními funkcemi médií:

„To je novin a časopisů!‘ raduje se Katka. ‚Jestli nebudeme moct jít ven, budu si číst.‘

‚A třeba se dozvíš něco nového,‘ dodává maminka. ‚Zajímavé informace se dají najít nejen na internetu, ale přináší je i rozhlas nebo televize, noviny a časopisy. Jsou pro nás také zdrojem zábavy a poučení.‘“ (Hošnová et al., 2009, s. 79–80)

Ani druhá analyzovaná řada učebnic neopomíná žákům 5. ročníku v rámci kapitoly Reklamní komunikace alespoň přdestřít otázku na úlohu reklamy v jejich životě:

„Co si myslíte o reklamě, je nutná, nebo vás obtěžuje? Povídejte si o tom. Napište alespoň deset řádků na téma *Reklama – co si o ní myslím*.“ (Horáčková et al., 2007, s. 68)

Ačkoliv není **Tvorba mediálního sdělení** většinou primárním cílem úkolů uvedených ve sledovaných učebnicích, můžeme konstatovat, že složka toho okruhu zdůrazňující „uplatnění

a výběr výrazových prostředků a jejich kombinací pro tvorbu věcně správných a komunikačně (společensky a situačně) vhodných sdělení“ (RVP ZV, s. 103) je naplňována velmi často. Ostatně podstatná část poznatků a dovedností, jež si žák ve výuce českého jazyka osvojuje, vede právě ke schopnosti tvořit komunikačně adekvátní sdělení, byť nemusí být mediálního charakteru. V učebnicích se tedy s těmito úkoly setkáváme takřka neustále.

Prvky okruhu **Práce v realizačním týmu** učebnice neobsahují.

7 Učebnice pro 2. stupeň ZŠ

Tak jako v případě prvního stupně, i zde je českému jazyku zřejmě nejbližší tematický okruh **Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení**. V řadě učebnic nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2003–2006) přesto téměř není naplňován. Zato řada vydaná SPN (Hošnová et al., 2006–2010) obsahuje několik míst, která tomuto okruhu odpovídají. Například v šestém ročníku mají žáci možnost zamyslet se ve spojení s ukázkami fiktivních reklam nad těmito otázkami:

„a) Dovídáme se z těchto reklamních textů nějaké věcné údaje? Které? K čemu slouží ostatní části reklam?

b) Komu je pravděpodobně určen první a komu druhý reklamní text?

c) Jak se reklamy snaží čtenáře přesvědčit a ovlivnit? Co je podle nich pro nás nejlepší a nejdůležitější? K čemu nás vyzývají?

d) Zamyslete se nad tím, proč reklama věnovaná tričku používá druhou slovesnou osobu (kdo je oslovující a kdo je oslovovaný) a proč reklama na mobilní telefon používá osobu první.“ (Hošnová et al., 2006, s. 168)

Pokud jde o okruh **Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality**, omezují se učebnice na to, že seznámí žáky s různými typy mediálních produktů, jako jsou zpráva či reklama. Žádný soustředěný výklad této problematice věnován není, ale jisté kusé informace texty přece jen poskytují. Například v učebnici Krausové a kol. pro šestý ročník (2003, s. 107) se můžeme dočíst několik základních poznatků o zprávě. Jiné žánry či typy mediálních sdělení již ovšem zmíněny nejsou. U Hošnové a kol. (2010, s. 159–175) se v devátém ročníku ponechává poměrně dosti prostoru představení různých publicistických útvarů (komentář, fejeton, reportáž, rozhovor), avšak pouze v intencích funkční stylistiky. Zmínku o jiných (zábavních, fiktivních) mediálních obsazích nenajdeme.

Pokud by měl být tento tematický okruh alespoň částečně naplněn, musely by být uvedené prvky pouze prostředky k získání poznatků o mediální reprezentaci. Snad jediným místem, které by se něčeho takového dotýkalo, je v kapitole o vztahu mluveného a psaného projevu v učebnici *Český jazyk 9*. Tam je uveden nejprve záznam rozhovoru novináře s respondentkou a vzápětí článek, který na základě rozhovoru vznikl. Žáci si mají všimnout, v čem se oba texty liší a proč.

V rámci okruhu **Stavba mediálních sdělení** se sledované učebnice věnují pouze některým základním poznatkům o kompozici mediálních produktů, a to nesystematicky a nepřímě. Například Krausová a kol. (2006, s. 125) informuje o struktuře diskuse:

- „1. zahájení; seznámení s problémem,
2. soustředování na dané téma, dílčí otázky,
3. aktivizace diskuse, usměrňování (kdo řídí diskusi, sám nediskutuje)
4. závěr, řešení, shrnutí.“

Mediální problematika se však do výkladu dostává pouze jako vedlejší produkt, když žáci dostávají otázku, jaké znají televizní diskuse a jak probíhají.

Uvedený příklad diskuse je – nutno říci – naprostou výjimkou. Jiné útvary nejsou probírány vůbec, anebo jen velmi stručně.

K zohlednění samotného **Vnímání autora mediálních sdělení** učebnice příležitost neposkytují. V tomto okruhu však RVP ZV (s. 103) zmiňuje i „výrazové prostředky a jejich uplatnění pro vyjádření či zastření názoru a postoje i pro záměrnou manipulaci“. Právě tématu manipulace je přiznán nemalý prostor v učebnici pro deváté ročníky z řady nakladatelství SPN. Omezuje se sice jen na reklamní oblast a možnosti manipulace v žurnalistických textech nechává stranou, i tak je to ovšem z hlediska mediální výchovy významný moment. Autoři učí čtenáře chápat podstatu persvazivní komunikace jak teoreticky (výklad pojmů přesvědčování, klamné argumenty, manipulace), tak prakticky:

„a) Charakterizujte jazyk uvedených reklamních textů. Komu jsou patrně podle užitých jazykových prostředků jednotlivé texty určeny?

b) Jak se v textech projevuje snaha čtenáře přesvědčit? Které z použitých jazykových prostředků a argumentů získávají rysy manipulace?

c) Vyhledejte v tisku nebo na internetu další reklamní texty a popište, jak se nás snaží přesvědčit a jaké argumenty užívají.

d) Připravte si krátkou úvahu o svém vztahu k reklamám. Sledujete je často? Věříte tomu, co říkají? Ovlivňují vás, nebo na vás působí jen málo? Uspořádejte pak ve třídě diskusi o vlivu reklamy.“ (Hošnová et al., 2010, s. 175)

Právě posledně uvedený příklad je zároveň ukázkou zohlednění posledního receptivně orientovaného tematického okruhu **Fungování a vliv médií ve společnosti**. Z rolí médií ve společnosti zmiňují učebnice povětšinou pouze média coby nositele spisovnosti s poukazem k jazykové kultuře, podobně je tomu i v otázce významu médií pro jednotlivce. Přesto najdeme několik porůznu roztroušených zmínek, jako je třeba tato (otázky vztahující se k textu „Vliv televize“):

„[...] b) V několika větách shrňte, jaké jsou podle autora kladné a na druhé straně záporné vlivy televize.

c) Jaké je podle vašeho názoru místo televize v našem současném životě? Je její sledování ztrátou času, či nikoliv? Získal v dnešní době důležitější postavení internet? Promyslete si tyto otázky a diskutujte ve třídě o problémech, které jsou s nimi spojeny. Snažte se své stanovisko jako vždy odůvodnit a doložit příklady.“ (Hošnová et al., 2009, s. 157)

Také v druhé analyzované řadě učebnic je v oddíle o skladbě krátký text, který sice slouží jako materiál k určování vět hlavních a vedlejších, ale přesto může být považován za náznak mediální výchovy:

„Víme, že každé nové médium přináší lidem výhody i nevýhody. Ze všech médií, která známe, je určitě pro většinu lidí nejmocnějším magnetem televize. Nedohadujeme se o to, jaký druh pořadu se nám líbí. Povšimněme si, jak nás ovlivňuje to, že k televizi pravidelně usedáme a že u ní trávíme svůj čas. Zkusme si sepsat, v čem televize změnila náš svět“ (Krausová et al., 2004, s. 83).

Kromě výše uvedených receptivních okruhů jsou v RVP ZV zakotveny také dva okruhy produktivních činností. První z nich, **Práce v realizačním týmu**, nenachází v žádné ze sledovaných učebnic oporu. Zato druhý, který nese název **Tvorba mediálního sdělení**, postuluje jako svou základní složku „uplatnění a výběr výrazových prostředků a jejich kombinací pro tvorbu věcně správných a komunikačně (společensky a situačně) vhodných sdělení“ (RVP ZV, 2007, s. 103). V tomto případě nemá smysl uvádět příklady, neboť jsme přesvědčeni, že právě k tomuto směřuje velká část výuky českého jazyka.

8 Učebnice pro střední školy

Nejvíce se prvky mediální výchovy objevují v učebnicích určených středním školám. Budeme postupovat opět po jednotlivých tematických okruzích, jak jsou vymezeny v RVP G (2007, s. 79–81).

Většinu okruhu **Média a mediální produkce** se učebnice věnují spíše okrajově. Poněkud mimochodem, pouze ve zmínkách v textu výkladu a zadání úkolů si žáci připomenou, že existují různé typy masových médií, jako jsou tisk, rozhlas či televize. Souvislejší pozornost jim však věnována není, tím méně pak jejich vývojovému kontextu.

Míru, do které učebnice informují o typech médií, ilustrujme příkladem nejdůkladnějšího nalezeného výkladu o zvukových a vizuálních sdělovacích prostředcích:

„Dlouho vytvářely publicistický styl především noviny a časopisy. Později přistoupil rozhlas, filmové zpravodajství a televize – tedy prostředky zvukové a vizuální, nejnověji jsou publicistické útvary zprostředkovány čtenáři a posluchači též prostřednictvím internetu a dalších počítačových technologií (např. internetové noviny, webové stránky,...). I v nich jde zpravidla o projevy předem připravené v písemné podobě [...]. Většina materiálů připravovaných pro rozhlas a televizi se blíží materiálům připravovaným pro noviny.

Rozdíl se týká především

- a) způsobu vybírání zpráv (obsah)
- b) struktury příspěvků (kompozice)
- c) některých specifických rysů psaní (jazyk) a
- d) stylu psaní (jazyk)“

(Martinková, 2002b, s. 123).

Dále pak následuje vysvětlení jednotlivých bodů, v němž se žák dozvídá například o časových omezeních audiovizuálních médií, požadavcích na jasnost a jednoduchost stylu apod.

Velmi marginálně se čtenáři učebnice mohou setkat s informacemi věnovanými práci novináře (ostatní profese učebnice nezmiňují), a to například v podobě zmínky, jako je tato o redakční praxi:

„Každý článek si novinář musí po sobě přečíst. Ve skutečných novinách rediguje článek ještě alespoň jeden člověk.“ (Martinková, 2002b, s. 110)

Poměrně dost prostoru poskytuje Věra Martinková (2002b, s. 81–83) ve své učebnici pro 3. ročník výkladu o kompozici mediálních obsahů, převzatých z Příručky pro novináře střední a východní Evropy (Mallette, 1991). Jde o návod, jak psát zprávy a další útvary. Tím – a navazujícími úkoly typu Napište krátký článek na principu obrácené pyramidy – se učebnice

blíží části tematického okruhu o přípravě vlastních materiálů. Nutno dodat, že tato učebnice se stejně jako všechny ostatní omezují na tvorbu textů a audiovizuální produkty ponechávají stranou²⁰. V souvislosti s těmito produkčními úkoly si žáci mohou osvojovat i další příbuzné dovednosti spojené s prací v týmu školního média, komunikace a spolupráce v týmu apod.

Obecně lze říci, že právě v úkolech směřujících k vlastní produkci dílčích útvarů směřuje velká část pasáží, jež bychom v učebnicích označili za týkající se mediální výchovy. Mnoho takových příležitostí k samostatné tvorbě poskytuje učebnice *Komunikace a text* (Hoffmannová – Ježková – Vaňková, 2009). Například u výkladu komunikačních strategií (konkrétně maximy kvality kooperačního principu H. P. Grice) nalezneme tento úkol:

„Vyberte z textů bulvární publicistiky článek, který přináší nepodložené, neověřené a nadbytečné informace. Zpracujte dané téma věcně, objektivně, s ohledem na kvalitu sdělovaného. Porovnejte oba útvary.“ (Hoffmannová – Ježková – Vaňková, 2009, s. 16)

Podobně v části o konfliktních strategiích jsou úkoly:

„Nahrajte některou ze současných politických debat a při jejím rozboru v hodině se zaměřte na prvky agresivity a konfliktní strategie ve vystoupení hostů (posuďte z tohoto pohledu také roli moderátora.

Pokuste se zinscenovat podobné diskuze ve škole. Zvolte téma, o němž bude diskutovat skupina žáků v rolích politiků, vědců, novinářů apod.“ (Hoffmannová – Ježková – Vaňková, 2009, s. 20)

Uvedené příklady považujeme za ukázkové ve smyslu prolínání receptivních a produktivních složek mediální výchovy, jak je pojímá RVP G.

Okruhem, který je v učebnicích pro střední školy relativně silně zastoupen, je okruh **Mediální produkty a jejich významy**. Klasickou oblastí, spadající do tohoto okruhu, jsou žánry probírané v kontextu publicistického funkčního stylu. Funkční stylistika je nedílnou součástí obou sledovaných učebnicových řad, publicistický styl se objevuje nejvíce v *Českém jazyce 3* (Martinková, 2002, s. 81–128) a v *Komunikaci a stylu* (Hoffmannová – Ježková – Vaňková, 2009, s. 83–94).

Obě učebnice podávají tradičně pojatý přehled žánrů (útvarů), jako jsou zpráva, článek, reportáž, črta, causerie, interview a další. V obou také najdeme řadu navazujících úkolů, které umožňují hlubší pochopení a procvičení předkládaných informací. Některé směřují k oblasti poznatků:

²⁰ Takové úkoly jsou ovšem navýsost průřezové – zde by zřejmě vyžadovaly spolupráci v předmětech Český jazyk a literatura a Informatika a informační a komunikační technologie.

„a) Sledujte po dobu jednoho týdne některý z českých deníků. Popište složení novin, sledujte pravidelné rubriky.

b) Najděte příklady jednotlivých publicistických útvarů [...]“ (Hoffmannová – Ježková – Vaňková, 2009, s. 91);

jiné jsou zaměřeny dovednostně:

„Ke zprávě ‚Hledání nových přístupů‘ napište komentář. [...] Zformulujte i (fingované) interview s ředitelem školy.“ (Martinková, 2002b, s. 120)

Učebnice poskytují dostatek příležitostí k rozborům aktuálního zpravodajství. Z hlediska mediální výchovy lze ocenit, že zcela opomenuta není ani tematika vztahu mediálních produktů a skutečnosti, resp. vlivu mediálního zpracování. Příkladem (byť ojedinělým) budiž úkol z oddílu o mluveném a psaném projevu:

„Pozorujte v následujícím úryvku z rozhovoru s populární mladou sportovkyní, jak si počínala při prezentaci rozhovoru redaktorka Lidových novin. Jak byste se chovali na jejím místě? Odstranili byste výrazy jako *super*, *oukej*, *magor*, *fakt krásný*, koncovky obecné češtiny, nebo ještě něco dalšího?“ (Hoffmannová – Ježková – Vaňková, 2009, s. 42)

Vůbec největší pozornost je vedle útvarů publicistického stylu pochopitelně věnována jazykovým prostředkům médií. Pro výuku mediální výchovy je ovšem užitečné, že se učebnice neomezují pouze na kód přirozeného jazyka, a alespoň letmo zmiňují i jiné výrazové prostředky. Například v *Českém jazyce 1* mají žáci po získání poznatků o vlastnostech psaných projevů úkol:

„Popište grafickou úpravu jedné strany z denního tisku, který si vyberete. Stejný úkol aplikujte i na stranu z inzertního časopisu.“ (Martinková, 2001, s. 117)

Ačkoliv je naprostá většina mediálních aspektů v analyzovaných učebnicích češtiny orientována na tisk, a to ponejvíce na deníky, nalezneme i občasné zmínky o jiných mediálních kategoriích. Tak je například do výkladu o mimojazykových prostředcích komunikace zařazen úkol:

„Určitě znáte výrazné moderátory diskuzních nebo zábavných pořadů. Proč jsou vám někteří sympatičtí a jiné ne? Zkuste posoudit, jak se na hodnocení moderátora podílejí právě výše uvedené mimojazykové prostředky.“ (Hoffmannová – Ježková – Vaňková, 2009, s. 36)

Frekventovaným tématem je reklama. Zastoupeny jsou všechny dílčí otázky, jak je uvádí RVP G (s. 80): výrazové prostředky, kritický přístup k reklamě, rozbor z hlediska použité strategie. Sluší se ovšem podotknout, že toto tvrzení platí pouze pro učebnici *Komunikace a styl*. Naopak řada *Český jazyk 1–4* má v tomto ohledu značné rezervy.

Podrobně se Hoffmannová, Ježková a Vaňková (2009, s. 23–24) věnují jazykovým prostředkům reklamy, mezi něž řadí výrazně pozitivní pojmenování, hodnotící adjektiva,

stupňování adjektiv a adverbíí, kontrasty, kontaktovost pomocí osobních zájmen, inkluzivní plurál. Autorky přidávají také praktické úkoly:

„Přečtěte si následující text: [...]“

a) Kdo je pravděpodobným adresátem reklamy?

b) Najděte v textu manipulativní prostředek, který je v reklamě často užívaný.

c) Vypište z textu přídavná jména užitá při popisu přípravku. Jaký významový odstín celému textu dodávají? [...]“ (tamtéž, s. 93).

S reklamou úzce souvisí téma manipulativní komunikace (ačkoliv jej RVP G výslovně nezmiňuje). Ukázkově je zpracováno v učebnici *Komunikace a text*:

„V novinové zprávě o demonstraci, která skončila tragicky, se např. může objevit jedna z těchto formulací:

Tři demonstranti přišli o život.

Tři demonstranti zahynuli.

Tři demonstranti byli zastřeleni.

Tři demonstranti přišli o život při zásahu policie.

Tři demonstranti zahynuli po zásahu policie.

Tři demonstranti byli zastřeleni policií.

Policie zastřelila tři demonstranty.

a) Posuďte uvedené formulace a rozlište, jak působí na čtenáře (v jakém směru jimi autor zprávy manipuluje). [...]

Porovnejte, jak zachycují stejnou událost různé noviny.“ (Hoffmannová – Ježková – Vaňková, 2009, s. 21)

Manipulaci se nevyhýbá ani *Český jazyk 3* (Martinková, 2002b, s. 23–26), který cituje *Dvanáctero figur zápasu perem čili příručku písemné polemiky* od Karla Čapka, tj. text skýtající množství podnětů k úvahám o manipulativní komunikaci. Je ovšem škoda, že následující úkoly se soustředí výhradně na polemiku jako žánr a manipulaci nechávají bez povšimnutí.

Další tematické okruhy mediální výchovy již mají se vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura méně styčných bodů, a tak jsou v učebnicích češtiny zastoupeny výrazně méně. Okruh **Uživatelé** téměř chybí. Z témat rozepsaných v RVP G (s. 81) by se nabízel alespoň koncept aktivního publika a jeho sémantické moci, ale přestože např. učebnice *Komunikace a styl* obsahuje krátké pasáže věnované recepci sdělení (např. s. 11), omezuje se na transakční pojetí komunikačního modelu a aktivita příjemce při interpretaci zde končí pochopením autorova záměru.

Také okruh **Účinky mediální produkce a vliv médií** je s učebnicemi českého jazyka téměř mimoběžný. Výjimkou je otázka vztahu médií na jazykové kultury. Ačkoli ani té není přisouzena velká pozornost, nalezneme úkoly, které se jí blíží:

„V úvodu kapitoly je zařazen i přehled televizních pořadů. Představte si, že jste televizním hlasatelem a tuto informaci zprostředkujete televizním divákům. Dbejte na správnost i kulturu projevu.“ (Martinková, 2001, s. 46)

Posledním okruhem mediální výchovy v RVP G je **Role médií v moderních dějinách**. Jak je patrné již názvu, není primárně určen k propojení s výukou českého jazyka, a proto není překvapivé, že žádná jeho část v učebnicích reflektována.

9 Shrnutí a charakteristika jednotlivých učebnicových řad

9.1 Český jazyk 2–5 pro základní školy

Učebnice nakladatelství SPN vzniklé pod vedením Evy Hošnové lze označit z hlediska mediální výchovy za poměrně zdařilé. Mediální prvky se objevují částečně v dílech pro 2. a 3. ročník, nejvíce pak pro 4. ročník. Takřka všechny jsou (vcelku pochopitelně) zařazeny do slohových úkolů v závěrech jednotlivých kapitol.

Řada je výrazně orientována na vzdělávání žáků v oblasti reklamní komunikace (její kritickou recepci a interpretaci), ze které pochází většina mediálně relevantních dokladů. Učebnice jsou koncipovány spíše s ohledem na znalosti a postoje, dovednostní stránka je relativně mírně upozaděna.

Pozitivně můžeme hodnotit zejména vhodně volenou formu předávání informací, podněcování k úvahám i zadávání úkolů – jeví se jako adekvátní věku žáků, pro něž jsou určeny.

9.2 Český jazyk pro 2.–5. ročník základní školy

Rovněž řada nakladatelství Didaktis je z našeho pohledu kvalitně zpracovaná a považujeme ji za způsobilou k výuce zohledňující mediální výchovu. Její prvky jsou zařazeny téměř výhradně do dílu pro 5. ročník; jsou spíše koncentrované – neobjevují se na mnoha místech, ale tam, kde jsou, je jim věnována poměrně detailní pozornost.

Její nejsilnější stránkou je shodně s výše uvedenou řadou reklama, věnuje se nicméně poněkud více také zpravodajství a obecněji významu médií pro žáky. Vhodně kombinuje informativní (poznatkové) a úkolové (dovednostní) pasáže.

Za klad považujeme, podobně jako u předchozí řady, zdařilé podání mediálními témat, které je podle našeho mínění pro žáky atraktivní a zároveň podnětné.

9.3 Český jazyk 6–9 pro základní školy

Řada učebnic navazující na první stupeň základních škol je v nakladatelství SPN také zpracována pod vedením Evy Hošnové. Prvky mediální výchovy nalezneme opět v (tentokrát samostatných) částech o slohu a komunikaci a v tomto případě jsou rozmístěny poněkud rovnoměrněji. Dvě stěžejní pasáže jsou zařazeny do učebnice pro 6. ročník (oddíl Reklamní a propagační texty) a pro 9. ročník (Některé publicistické útvary). Vzhledem k obsahu řady učebnic jako celku je však mediálních aspektů přece jen méně.

Hlavní váha spočívá na funkčněstylisticky pojatém výkladu o žurnalistických žánrech; ačkoliv podává vcelku komplexní obraz forem mediálních obsahů, jde přesto o pohled přinejmenším limitovaný. Kvitujeme ovšem, že nechybí alespoň několik málo stran o manipulaci a přesvědčování.

Tak jako pro předcházející řadu tohoto nakladatelství, i zde platí výše uvedená tvrzení o vhodném zpracování.

9.4 Český jazyk 6–9 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia

Sada učebnic Zdeňky Krausové a kolektivu vydaná v nakladatelství Fraus je v porovnání s ostatními analyzovanými řadami z perspektivy mediální výchovy méně vhodná. Celkově vzato neobsahuje mnoho odpovídajících prvků. Otázky a úkoly týkající se médií jsou spíše nahodilé. Přitom potenciál ve své koncepci jistě měla – například okraje stránek jsou vyhrazeny pro uvádění nejrůznějších odkazů a souvislostí, tedy ideálního „průřezového“ nástroje, přesto se zde mediálně relevantní prvky v podstatě nevyskytují.

Následující tabulky 2 a 3 (viz níže) shrnují zastoupení jednotlivých tematických okruhů mediální výchovy v učebnicových řadách na stupnici od 0 (okruh se neobjevuje) do 5 (okruh je značně zohledněn). Hodnocení ovšem není založeno na objektivních kritériích, neboť by bylo velmi obtížné zastoupení okruhů kvantifikovat. Tabulky mají spíše orientační charakter. Čísla reprezentují relativní zastoupení, čili nejvyšší hodnocení neznamená, že jsou v daných učebnicích obsaženy všechny složky určitého okruhu, nýbrž že se učebnice okruhu věnuje velmi důkladně vzhledem ke kontextu analyzovaných učebnic jako celku.

Tabulka 2

ZŠ	A	B	C	D	E	F	G
SPN 1. stupeň	5	1	0	2	3	2	0
Didaktis	5	1	2	2	2	3	0
SPN 2. stupeň	4	3	0	4	2	4	0
Fraus	1	1	1	2	2	4	0

Tematické okruhy: A – Kritické čtení a vnímání mediálního sdělení, B – Interpretace vztahu mediálního sdělení a reality, C – Stavba mediálního sdělení, D – Vnímání autora mediálního sdělení, E – Fungování a vliv médií ve společnosti, F – Tvorba mediálního sdělení, G – Práce v realizačním týmu

9.5 Český jazyk 1–4

Řada učebnic Věry Martinkové vydaná nakladatelstvím Tripolia je sice k dispozici v přepracovaném vydání, ale příliš se neliší od první verze z počátku devadesátých let. Ostatně z aktuálních vydání spadá pouze poslední díl do doby po vzniku RVP G, a tak je o důvod

méně očekávat mediální témata. Ta se objevují, ale v porovnání s níže uvedenou dvojicí učebnic nakladatelství Fraus přece jen zaostávají jak ve výběru obsahu, tak ve zpracování.

Většina relevantních prvků je začleněna do třetího dílu řady, některé najdeme také v prvním díle. Jsou zaměřeny výrazně na (normativně) žurnalistickou perspektivu, úkoly vedoucí ke kritickému vnímání mediálních obsahů jsou spíše ojedinělé. Zatímco většina ostatních analyzovaných učebnic považuje za jedno z největších témat reklamu (byť je to poněkud jednostranný přístup), *Český jazyk 1–4* tuto oblast víceméně opomíjí.

Učebnice nabízí vyváženou kombinaci poznatků a dovedností, trochu stranou zůstávají postoje k médiím. Oceňujeme začlenění některých aspektů, které v ostatních řadách spíše chybí, jako například otázky vedoucí k úvahám o funkcích médií a vlivech publika na výběr obsahů.

9.6 Učebnice českého jazyka pro střední školy

Poslední sledovaná řada, pocházející z nakladatelství Fraus, je výjimečná tím, že není rozdělená na knihy pro jednotlivé ročníky, ale na dvě publikace integrující učivo celé střední školy – *Mluvnici a Komunikaci a sloh*. Není překvapivé, že veškeré mediálně orientované stránky najdeme v druhé jmenované.

Komunikace a sloh je moderně pojatá učebnice, a to jak tematicky, tak formálně. Podle našeho názoru velmi vhodně vede své čtenáře k úvahám o povaze mediální komunikace pomocí výkladu komunikačních strategií – zde se tak žáci setkají s prvky zpravodajství, dialogických útvarů, reklamy aj., vždy s příležitostmi ke kritickému hodnocení vnímaného.

Tabulka 3

SŠ	A	B	C	D	E
Tripolia	4	3	0	2	0
Fraus	4	4	1	1	0

Tematické okruhy: A – Média a mediální produkce, B – Mediální produkty a jejich významu, C – Uživatelé, D – Účinky mediální komunikace a vliv médií, E – Role médií v moderních dějinách

10 Shrnutí možností mediální výchovy v analyzovaných učebnicích

10.1 Základní školy

Pokud bychom vyšli z popisu souvislostí průřezového tématu Mediální výchova se vzdělávacími oblastmi, jak jsou naznačeny v RVP ZV, mohli bychom konstatovat, že analyzované učebnice poskytují možnosti pro výuku prvků mediální výchovy nad rámec svého základního poslání. Pro oblast Jazyk a jazyková komunikace se zde totiž uvádí pouze „vnímání mluveného i psaného projevu, jeho stavby, nejrozličnějších typů obsahů a uplatňování odpovídající škály výrazových prostředků“ a „[o]svojení základních pravidel veřejné komunikace, dialogu a argumentace“ (RVP ZV, s. 101). To všechno učebnice naplňují.

Jsou ovšem ještě dále, neboť obsahují do značné míry také předpoklady pro „systematické vytváření kritického odstupu od mediovaných sdělení a [...] schopnost interpretovat mediální sdělení z hlediska jeho informační kvality (zpravodajství z hlediska významu a věrohodnosti zprávy a události, reklamu z hlediska účelnosti nabízených informací apod.)“ (tamtéž), což je v RVP uvedeno jako vazba na oblast Člověk a společnost. Rovněž překryv se vzdělávací oblastí Informační a komunikační technologie nachází ve sledovaných učebnicích uplatnění, a to ve smyslu využívání médií jako zdroje informací a sledování věcné správnosti a přesnosti sdělení. Konečně i oblast Umění a kultura je – byť nikterak masivně – zastoupena v podobě poznatků o vyjadřovacích možnostech znakových kódů užitých v mediálních komunikátech.

Pokud jde o přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka (RVP ZV, s. 102), přispívají učebnice spíše do oblasti vědomostí, dovedností a schopností, zatímco postoje a hodnoty jsou zastoupeny méně. Mezi nejvýraznější aspekty patří

- schopnost úspěšně a samostatně se zapojit do mediální komunikace;
- schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich;
- rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci;
- komunikační schopnost, zejména při stylizaci psaného a mluveného textu.

Pozitivní pro mediální výchovu je, že v učebnicích češtiny jsou zastoupeny všechny tematické okruhy, ač některé třeba jen velmi marginálně. Těžiště přínosu učebnic spočívá jednoznačně v okruhu Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení. Žáci se zde učí kriticky interpretovat různé druhy sdělení, chápat rozdíly mezi nimi, jejich prostředky a cíle. Částečně naplňovány jsou okruhy Tvorba mediálních sdělení (především ve smyslu výběru a uplatnění adekvátních výrazových prostředků), Fungování a vliv médií ve společnosti (konkrétně

v otázce role médií v každodenním životě jednotlivce), případně Vnímání autora mediálních sdělení (identifikace komunikačního záměru a použitých prostředků, obvykle se zaměřením na manipulativní strategie). Naopak okruhům Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality a Práce v realizačním týmu se učebnice příliš, resp. vůbec nevěnují.

Celkově lze říci, že učebnice českého jazyka pro základní školy – ačkoliv jsou někdy zaměřeny pouze na úzké vybrané oblasti a nevyužívají zdaleka všechny příležitosti – poskytují velmi dobré předpoklady pro zapojení mediálních témat do výuky.

10.2 Gymnázia

V porovnání se základním vzděláváním nemají učebnice pro střední školy takové přesahy do jiných oborů; neznámá to, že by byly úžeji zaměřené, ale RVP G (s. 78) je při definování požadavků přece jen již o něco náročnější. Tématům spadajícím pod obor Český jazyk a literatura nicméně učebnice vyhovují.

Učebnice přispívají k osobnostnímu rozvoji žáka jak v oblasti postojů a hodnot, tak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností (RVP G, s. 79). V prvně jmenované skupině především

- pomáhají rozvíjet kritický odstup od podnětů přicházejících z mediálních produktů (s vědomím způsobu jejich konstruování a komunikačního záměru);
- pomáhají rozeznávat hodnotu sdělení především v mateřském jazyce (podporují rozvoj jazykové kultury).

V druhé oblasti

- podporují schopnost argumentace;
- podporují svobodné rozhodování na základě kritického vyhodnocení nabízených informací.

Hlavní část své mediální orientace soustřeďují učebnice do tematického okruhu Mediální produkty a jejich významy (především informacemi o formách mediálních sdělení, výrazových prostředcích, základních principech zpravodajství, reklamy apod.), který je vyučování jazyku a komunikaci přirozeně nejbližší. Mezi více zastoupené okruhy patří ještě Média a mediální produkce (díky občasným zmínkám o typech médií, podmínkách a pravidlech vzniku

mediálních sdělení). Zbylé tematické okruhy, Uživatelé, Účinky mediální produkce a vliv médií a Role médií v moderních dějinách, bychom v učebnicích češtiny hledali obtížně, ne-li marně.

Mediální výchova na gymnaziální úrovni obsahuje mnoho netriviálních poznatků, které by si jistě žádaly speciální pozornost. Přesto můžeme říci, že v rámci svých možností a svého určení mohou analyzované učebnice dobře posloužit i při zohledňování mediální tematiky ve výuce českého jazyka.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsme se pokusili popsat, jaké možnosti nabízejí aktuální učebnice češtiny pro výuku mediální výchovy ve školách.

Nejprve jsme v základních konturách vymezili klíčové pojmy mediální gramotnost a mediální výchova a představili jsme nejvlivnější přístupy k jejich konceptualizaci, a to nejen v teoretické rovině, ale i s důsledky pro vzdělávací praxi. Soustředili jsme se na současnou situaci v České republice – charakterizovali jsme, jak je mediální výchova pojímána a jak je zakotvena v oficiálních kurikulárních dokumentech. Zvláštní pozornost jsme věnovali průsečíkům mediální výchovy s českým jazykem. Poté jsme pohledem do školní praxe ukázali, že předmět Český jazyk a literatura je vskutku jedním z nejčastějších a zároveň obsahově nejmýsluplnějších rámců pro mediální výchovu.

V analytické části jsme na vzorku učebnic češtiny zkoumali, která témata mediální výchovy jsou v nich obsažena, tj. nakolik je možné dostat požadavkům na mediálně orientovanou výuku využíváním aktuálních učebních materiálů pro český jazyk. Zjistili jsme, že ačkoliv jsou mezi konkrétními řadami učebnic určité rozdíly, v celkové perspektivě naplňují sledované učebnice požadavky, které je na ně možné vzhledem k jejich určení klást.

Nejvíce se učebnice věnují rozvoji kritické recepce a interpretace mediálních sdělení, poměrně velkou pozornost věnují také otázkám jejich stavby, použití výrazových prostředků vzhledem ke komunikačnímu záměru a situaci. Naopak (vcelku pochopitelně) velmi málo zohledňují společenský kontext fungování médií.

Konstatujeme tedy, že učebnice češtiny nabízejí v dostatečné míře příležitosti k získání poznatků, postojů i dovedností v těch aspektech, které s mediální sférou souvisejí.

LITERATURA

Prameny

- BURIANOVÁ, Hana et al. *Český jazyk pro 2. ročník základní školy*. 2. vyd. Brno: Didaktis, 2007. 103 s. ISBN 978-80-7358-068-1.
- BURIANOVÁ, Hana et al. *Český jazyk pro 3. ročník základní školy*. 1. vyd. Brno: Didaktis, 2004. 111 s. ISBN 80-7358-001-2.
- GRÜNHUTOVÁ, Petra et al. *Český jazyk pro 4. ročník základní školy*. 1. vyd. Brno: Didaktis, 2005. 136 s. ISBN 80-7358-039-X.
- HOFFMANNOVÁ, Jana – JEŽKOVÁ, Jaroslava – VAŇKOVÁ, Jana. *Komunikace a sloh. Učebnice českého jazyka pro střední školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7238-780-9.
- HORÁČKOVÁ, Martina et al. *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. 1. vyd. Brno: Didaktis, 2007. 124 s. ISBN 978-80-7358-071-1.
- HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 2 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 2006a. 160 s. ISBN 80-7235-329-2.
- HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 3 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 2008a. 215 s. 978-80-7235-390-3.
- HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 4 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 2009a. 208 s. ISBN 978-80-7235-423-8.
- HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 5 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 2010a. 224 s. ISBN 978-80-7235-453-5.
- HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 6 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 2006b. 176 s. ISBN 80-7235-331-4.
- HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 7 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 2008b. 186 s. ISBN 978-80-7235-391-0.
- HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 8 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 2009b. 168 s. ISBN 978-80-7235-425-2.
- HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 9 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 2010b. 186 s. ISBN 978-80-7235-481-8.
- KRAUSOVÁ, Zdeňka – PAŠKOVÁ, Martina. *Český jazyk 8. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005. 128 s. ISBN 80-7236-419-8.
- KRAUSOVÁ, Zdeňka – PAŠKOVÁ, Martina – VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk 9. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006. 136 s. ISBN 80-7236-536-4.

- KRAUSOVÁ, Zdeňka – TERŠOVÁ, Renata. *Český jazyk 6. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1 vyd. Plzeň: Fraus, 2003. 136 s. ISBN 80-7236-206-3.
- KRAUSOVÁ, Zdeňka – TERŠOVÁ, Renata. *Český jazyk 7. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1 vyd. Plzeň: Fraus, 2004. 136 s. ISBN 80-7236-320-5.
- MARTINEC, Ivo – TUŠKOVÁ, Jana Marie – ZIMOVÁ, Ludmila. *Mluvnice. Učebnice českého jazyka pro střední školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7238-779-3.
- MARTINKOVÁ, Věra. *Český jazyk 1. Alternativní učebnice pro 1. ročník středních škol*. 2. (přepracované) vyd. v nakl. Tripolia (celk. 4.). Praha: Tripolia, 2001. 135 s. ISBN 80-86448-16-9.
- MARTINKOVÁ, Věra. *Český jazyk 2. Alternativní učebnice pro 2. ročník středních škol*. 2. (přepracované) vyd. v nakl. Tripolia (celk. 4.). Praha: Tripolia, 2002a. 207 s. ISBN 80-86448-21-5.
- MARTINKOVÁ, Věra. *Český jazyk 3. Alternativní učebnice pro 3. ročník středních škol*. 2. (přepracované) vyd. v nakl. Tripolia (celk. 5.). Praha: Tripolia, 2002b. 214 s. ISBN 80-85573-12-1.
- MARTINKOVÁ, Věra. *Český jazyk 4. Alternativní učebnice pro 4. ročník středních škol*. 3. (doplňené) vyd. v nakl. Tripolia (celk. 4.). Praha: Tripolia, 2007. 256 s. ISBN 978-80-86448-38-1.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 2010-12-30]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>. ISBN 978-80-87000-11-3.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 2010-12-30]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Odborná literatura

- AUFDERHEIDE, Patricia. *National leadership conference on media literacy*. Conference report. Washington, DC: Aspen Institute, 1993. 44 s. ISBN 0-89843-137-9.
- BÍNA, Daniel. *Pragmatistická perspektiva komunikační kompetence*. 1. vyd. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2008. 164 s. ISBN 978-80-904247-1-5.
- BÍNA, Daniel et al. *Výchova k mediální gramotnosti*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. 103 s. ISBN 80-7040-844-8.

- FRANK, Tomáš – JIRÁSKOVÁ, Věra. *K mediální výchově: mediální výchova a komunikační strategie v praxi*. 1. vyd. Praha: Občanské sdružení SPHV, 2008. 120 s. ISBN 978-80-904187-4-5.
- HAUSENBLAS, Ondřej. Kritická analýza mediálního textu [online]. 2005 [cit. 2011-01-03]. *Varianty*. Dostupné z WWW: < http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_31.pdf >.
- HAVELKOVÁ, Blanka. *Průřezové téma mediální výchova pro základní vzdělávání*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, 2007. Vedoucí práce Josef Valenta.
- HOBBS, Rennée. The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication*. 1998, vol. 48, no. 1, p. 16–33. ISSN 1796-2021.
- HRDLIČKOVÁ, Lucie. *Mediální výchova a její zavádění do výuky na gymnáziích v Českobudějovickém kraji*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky, 2007. Vedoucí práce Radim Wolák.
- IŠTVÁNKOVÁ, Marcela. *Rozvoj mediální výchovy na českých základních školách v rámci ŠVP*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, 2007. Vedoucí práce Karel Müller.
- JIRÁK, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro střední školství Mediální výchova. Průřezové téma (pro Výzkumný ústav pedagogický)*. Praha: CEMES FSV UK, 2001.
- JIRÁK, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání Mediální výchova. Průřezové téma (pro Výzkumný ústav pedagogický)*. Praha: CEMES FSV UK, 2000.
- JIRÁK, Jan – WOLÁK, Radim (eds.). *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Radioservis, 2007. 152 s. ISBN 978-80-86212-58-6.
- MALLETTTE, Malcolm F. *Průručka pro novináře střední a východní Evropy*. 1. vyd. Praha: Lidové noviny, 1991. 161 s. ISBN 80-7106-045-3.
- MIČIENKA, Marek – JIRÁK, Jan et al. *Základy mediální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 296 s. ISBN 978-80-7367-315-4.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Jakým způsobem funguje udělování schvalovací doložky učebnicím? [online]. c2006 [cit. 2010-12-30]. MŠMT ČR. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/jakym-zpusobem-funguje-udelovani-schvalovaci-dolozky-ucebnicim>>.
- NIKLESOVÁ, Eva. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007. 140 s. ISBN 978-80-7040-995-4.

- NUMERATO, Dino. Mediální výchova: Oddůvěřňování důvěrného světa. *Revue pro média* [online]. Červen 2004 [cit. 2011-01-06]. Dostupné z WWW: <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/esej_numerato_rpm08.pdf>.
- OLŠOVSKÁ, Lucie – KAPOUN, Pavel. *Média, komunikace, vzdělávání*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. 81 s. ISBN 80-7042-307-2.
- PASTOROVÁ, Markéta. Mediální výchova – ukázka zpracování. *Metodický portál RVP* [online]. 21. 03. 2008, [cit. 2011-01-02]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2108/MEDIALNI-VYCHOVA-%E2%80%93-UKAZKA-ZPRACOVANI.html>>. ISSN 1802-4785.
- PLÁŠEK, Radovan. Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství (nástin předpokladů, možností a limitů). *Revue pro média* [online]. Červen 2004 [cit. 2011-01-06]. Dostupné z WWW: <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/esej_plasek_rpm08.pdf>.
- RIVOLTELLA, Pier C. *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. 1. pub. Roma: Carocci, 2001. 224 p. ISBN 9788843018666.
- ROTH, Jiří. Mediální výchova v Čechách. 1. vyd. Praha: Tutor, 2005. 118 s. ISBN 80-86700-25-9.
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.
- ŠEBESTA, Karel. Výchova komunikační a výchova mediální. *Český jazyk a literatura*. 1996, roč. 46, č. 7/8, s. 158–162. ISSN 0009-0786.
- TOŠNEROVÁ, Blažena. Marek Mičienka, Jan Jiráček a kol.: Rozumět médiím. [online]. 31. leden 2009 [cit. 2011-01-03]. Blog Revue pro média. Dostupné z WWW: <<http://fss.muni.cz/rpm-blog/index.php?/archives/212-Marek-Mienka,-Jan-Jirak-a-kol.-Rozumt-mediim.html>>.
- VERNER, Pavel. *Mediální výchova: průřezové téma*. 1. vyd. Úvaly: Albra – Praha: SPL - Práce, 2007. 106 s. ISBN 978-80-7361-042-5.
- VLADYKA, Milan. Mediální gramotnost začíná tam, kde končí „mediální nevinost“. Rozhovor s Janem Jiráčkem. *Revue pro média* [online]. Červen 2004a [cit. 2011-01-08]. Dostupné z WWW: <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/rozhovor_jirak_rpm08.pdf>.
- VRÁNKOVÁ, Eva. Mediální gramotnost. *Revue pro média* [online]. Červen 2004a [cit. 2011-01-06]. Dostupné z WWW: <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/medialni_gramotnost.htm>.

VRÁNKOVÁ, Eva. Mediální výchova. *Revue pro média* [online]. Červen 2004b [cit. 2011-01-06]. Dostupné z WWW: < http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/medialni_vychova.htm >.

VRÁNKOVÁ, Eva. Mediální výchova – kriticko-hermeneutická větev. *Revue pro média* [online]. Červen 2004c [cit. 2011-01-06]. Dostupné z WWW: < http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/medialni_vychova-kritherm_vetev.htm >.

Výzkumný ústav pedagogický. *Tvorba a ověřování modelových očekávaných výstupů k tematickým okruhům průřezových témat pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání a pro gymnázia (Výstupy z dotazníkového šetření 2009)* [online]. 2009 [cit. 2011-01-02]. Dostupné z WWW: < http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/03/MOV_Prurezova-temata_metodicka-podpora.pdf >.